

## Die Einstellungen von Lehrpersonen zu Hausaufgaben – ein Erklärungsversuch im Licht impliziter Motivstrukturen

### Summary

Mit welchen Modellen und Methoden kann man das berufliche Handeln von Lehrpersonen erklären bzw. vorhersagen? Die Beantwortung dieser Frage, bei der insbesondere berufsbezogene Haltungen und belief-Sätze eine Rolle spielen, ist für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen von großer Bedeutung. Im gegenständlichen Beitrag wird das Potenzial geprüft, das impliziten Motiven in diesem Zusammenhang zukommt: Am Beispiel der „Logik“ der Hausaufgabenpraxis von Lehrpersonen wird dargestellt, welche handlungssteuernden Wirkungen impliziten Motiven bei einzelnen Elementen dieser Praxis zugeschrieben werden können.

### 1. Möglichkeiten der Rekonstruktion der Handlungssteuerung

Wie kann man in einem Modell mehr oder weniger abstrakt abbilden und erklären, wie Lehrerinnen und Lehrer tagtäglich berufsbezogen agieren und warum (d. h. im Unterricht sowie bei dessen Vor- und Nachbereitung, bei Aktivitäten zur Schulentwicklung)? Auf diese interessante Frage gibt es in der wissenschaftlichen Forschung eine Reihe von Ansätzen (vgl. Reusser, Pauli & Ellmer, 2011): Im Zusammenhang mit der Forschung zu Haltungen, Einstellungen oder „beliefs“ im Lehrberuf ist beispielsweise das Verfahren, „Subjektive Theorien“ zu rekonstruieren, wiederholt angewendet worden, um LehrerInnenhandeln strukturell nachzuzeichnen (vgl. Dann, 2008; Wahl 2001). Zum derzeitigen Stand der Forschung vermag wohl noch keiner der bislang diskutierten Ansätze der Komplexität des Lehrerhandelns einigermaßen gerecht zu werden. Es ist deshalb aus mehreren, nachfolgend genannten Gründen wichtig, diese Frage weiterhin zu stellen und über Modelle und Instrumente zu diesem komplexen Forschungsbereich nachzudenken:

- Lehrpersonen brauchen für ihre selbstverantwortete *kontinuierliche professionelle Entwicklung* Orientierungspunkte: Gelänge es nicht einigermaßen plausibel, die „Logik“ des Lehrerhandelns (die bisweilen von außen betrachtet wenig logisch

erscheint) z. B. als subjektive Theorien modellhaft abzubilden, stünde den Lehrpersonen keine Grundlage für eine Ist-Soll- Bestimmung für einzelne berufliche Aktivitäten zur Verfügung. Die Zielperspektive eines „lebenslang lernenden und reflektierenden Praktikers“ bzw. einer „lebenslang reflektierenden Praktikerin“ (vgl. Messner & Reusser, 2000, 278) bliebe ja ohne die Angabe, *wie* sich Lehrpersonen bestimmter Routinen beruflichen Handelns (im Sinne der Erhebung eines Ist-Stands) vergewissern können, etwa um sie theoriebezogen (d. h. vor dem Hintergrund eines Soll-Stands) reflektieren zu können (vgl. Wahl, 2002), vage und unpraktikabel.

- Modelle zur Rekonstruktion von berufsbezogenen Einstellungen, Überzeugungen und belief-Sätzen sind auch für die Konzeption und Durchführung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrpersonen von zentraler Bedeutung: Auch bei der Planung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen spielt die Erhebung der Eingangsvoraussetzungen (d. h. des Vorwissens inkl. der berufsbezogenen und berufsrelevanten Einstellungen und Haltungen) ja eine wichtige Rolle.
- Verfahren zur Identifikation von Einstellungen und Werthaltungen stellen – mit Blick auf die Forderung nach Aufnahme- oder Eignungsüberprüfungen bei Lehramtsstudierenden sei darauf hingewiesen – eine wichtige Quelle für Maßnahmen im Hinblick auf Studienwahlberatung für (potenzielle) Lehramtsstudierende dar.

Ohne auf die Grundlagen des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“, das in diesem Themenheft im Vordergrund steht, im Detail einzugehen (vgl. dazu zuletzt Groeben & Scheele, 2010), wird also ausgehend von diesen und ähnlichen Befunden postuliert, dass es möglich und sinnvoll ist, individuelle berufsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen zu rekonstruieren, um ein bestimmtes berufsbezogenes Verhalten erklären bzw. vorhersagen zu können (vgl. Groeben & Scheele, 2010, 154). Basierend auf dieser Annahme wird im gegenständlichen Beitrag die Berufsroutine „Hausaufgabenpraxis von Lehrpersonen“ in den Blick genommen, und zwar mit dem Ziel zu untersuchen,

- wie die Hausaufgabenpraxis von Lehrpersonen beschrieben werden kann und in welchem Ausmaß konsistente subjektive Theorien angenommen werden können, die Lehrpersonen zu einer solchen Praxis veranlassen (vgl. nachfolgend 2.);

- zu welchen Ergebnissen ein Erklärungsversuch unter Einbezug der impliziten Motive der Lehrpersonen führt, in dessen Rahmen der Frage nachgegangen wird, *warum* denn Lehrpersonen in einer bestimmten Art und Weise über Hausaufgaben denken (vgl. nachfolgend 3. und 4.) und
- welche Konsequenzen aus den gewonnenen Erkenntnissen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gezogen werden können (vgl. nachfolgend 5.).

## 2. Konsistente Vorstellungen zur Hausaufgabenpraxis? Begründung für einen alternativen Forschungszugang

### 2.1 Bisherige Ergebnisse – ein widersprüchliches Bild

Verschiedentlich wurde schon versucht, die Hausaufgabenpraxis von Lehrpersonen sowie deren Einstellungen hierzu zu erfassen; zu diesem Zweck wurden Lehrpersonen u. a. befragt,

- in welcher Häufigkeit sie Hausaufgaben erteilen,
- ob sie die Vergabe eher kurzer oder eher langer Hausaufgaben bevorzugen,
- welche Ziele sie mit der Erteilung von Hausaufgaben verbinden,
- ob die Hausaufgaben für alle gleich sind oder aber ob differenzierte Hausaufgaben erteilt werden sowie ob es sich dabei allesamt um Pflichtaufgaben handelt oder es den Schülerinnen und Schülern freigestellt sein soll, diese zu machen und
- in welchem Ausmaß sie Rückmeldungen auf die gemachten Hausaufgaben geben (vgl. dazu Hascher & Hofmann, 2008, 2011).

In den Studien zeigte sich bislang, dass es schwierig ist, mittels der Angaben der befragten Lehrpersonen ein konsistentes, widerspruchsfreies Konzept ihrer Hausaufgabenpraxis zu rekonstruieren. Deutliche Widersprüche zeigten sich in den Ergebnissen unter anderem in folgenden Punkten (vgl. Hascher & Hofmann, 2008, 153ff):

- Die befragten Lehrpersonen gaben einerseits an, mit Hausaufgaben das Ziel zu verfolgen, lernschwache gleichermaßen wie lernstarke Schülerinnen und Schüler zu

fördern; aus den Daten zeigte sich aber andererseits, dass sie eigenen Angaben zufolge in ihrer Hausaufgabenpraxis kaum differenzieren.

- Ein wichtiges Ziel, das Lehrpersonen ihren Angaben nach mit Hausaufgaben verfolgten, war die Förderung der Selbständigkeit; die Lehrpersonen berichteten aber gleichzeitig, den Schülerinnen und Schülern fast keine Entscheidungsspielräume zu eröffnen (Unterscheidung von Pflicht- und Wahlaufgaben, Freiwilligkeit vs. Verpflichtung für alle); auch die Kontrolle der Hausaufgaben wurde als in den Zuständigkeitsbereich der Lehrperson fallend angesehen.

## 2.2 Implizite Motive als Erklärung?

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Lehrpersonen in einer bestimmten Domäne ihres beruflichen Handelns offenbar auf der Basis widersprüchlicher subjektiver Konzepte und Vorstellungen (also aus der Distanz betrachtet: wenig logisch) agieren, ohne dass sie dieser Widerspruch bewusst stören würde (die Lehrpersonen zeigten sich in derselben Befragung eigenen Angaben zufolge als mit ihrer Hausaufgabenpraxis zufrieden), wird in diesem Beitrag die Frage gestellt, in welchem Ausmaß bestimmte (auch Widerspruch generierende) Hausaufgaben-Einstellungen *aus der Perspektive der impliziten Motive* der Lehrpersonen erklärt werden können. Zu diesem Zweck wurde eine anfallende Stichprobe von Lehrpersonen (N=23)<sup>1</sup> zu ihren Einstellungen Hausaufgaben gegenüber befragt, z. B. mit Skalen zu folgenden inhaltlichen Bereichen:

- „Meine Schülerinnen und Schüler machen gerne Hausaufgaben, sie erachten diese als sinnvoll und notwendig.“ (Skala: Schülerinnen und Schüler sind Hausaufgaben gegenüber positiv eingestellt; Cronbach Alpha = .83)
- „Schülerinnen und Schüler müssen die Hausaufgaben allein machen, sonst ist das Ergebnis wertlos.“ (Skala: Hausaufgaben als Einzelarbeit; Cronbach Alpha = .83)

---

<sup>1</sup> Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die befragten Lehrpersonen an allgemeinbildenden mittleren und höheren Schulen (AHS, BG, BRG), an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (HAS, HAK, HBLA) sowie an einer Realschule in Bayern tätig. Die Erhebung wurde von der Zweitautorin dieses Beitrags im Rahmen ihrer Masterarbeit durchgeführt.

- „In meinem Unterricht bekommen alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Hausaufgaben“ (Skala: keine differenzierenden Maßnahmen bei Hausaufgaben; Cronbach Alpha = .60).
- „Ich würde Schwierigkeiten mit unterschiedlichen Instanzen bekommen, würde ich keine Hausaufgaben mehr geben.“ (Skala: Schwierigkeiten bei Abschaffung; Cronbach Alpha = .85)

Außerdem wurden bei den betreffenden Lehrpersonen mittels eines operanten Testverfahrens deren implizite Motivstrukturen erhoben (unter Verwendung des Operanten Multi-Motiv-Tests; vgl. vgl. Kuhl, Scheffer & Eichstaedt 2003). Implizite Motive stellen umfassende Erfahrungsnetzwerke dar und formen sich um den Kern eines basalen Bedürfnisses; es handelt sich dabei um Muster, die bestimmen, wie soziale Situationen wahrgenommen werden. Mit dem OMT kann nun einerseits ermittelt werden, welcher Motivkreis (Anschluss, Leistung, Macht und Freiheit bzw. Selbstverwirklichung als Basismotive) bei einer bestimmten Person jeweils im Vordergrund steht (vgl. Kuhl & Alsleben, 2009): So geht es zum Beispiel beim *Anschlussmotiv* um das Suchen und Aufrechterhalten von Kontakt mit anderen; vorrangiges Ziel beim *Leistungsmotiv* hingegen ist es, bei der Lösung von Aufgaben mit Blick auf einen Gütemaßstab erfolgreich zu sein. Beim *Machtmotiv* zentral ist der natürliche Anreiz, andere Menschen zu beeinflussen bzw. etwas bei ihnen zu bewirken. Das *Freiheitsmotiv* thematisiert das Bedürfnis nach freiem und authentischem Selbstsein. (Vgl. Alsleben, 2008 und Kuhl & Alsleben, 2009).

Andererseits kann mit dem OMT ermittelt werden, in welcher bevorzugten Art und Weise eine Person ein bestimmtes Basismotiv umsetzt; die vier Basismotive können der PSI-Theorie zufolge (vgl. Kuhl, 2001) auf fünf verschiedenen Ebenen umgesetzt werden (vgl. Kuhl & Alsleben, 2009; Kuhl, 2001):

- Die *erste Umsetzungsebene* ist gekennzeichnet durch ein intuitives, unhinterfragtes Agieren in einer positiven Stimmung aus dem Selbst: Menschen tun etwas spontan und selbstverständlich, sie tun es gerne.
- Auf der *zweiten Umsetzungsebene* bleibt der positive Zugang zu einer bestimmten Aktivität erhalten, die Aufmerksamkeit ist aber anders als auf der ersten Umsetzungsebene (in der sie nach innen gerichtet ist) auf einen Anreiz im Außen

gerichtet: Menschen ist es beispielsweise wichtig, ein bestimmtes Ziel zu erreichen (und nicht nur, etwas einfach gerne zu tun).

- Eine für den Lehrberuf wichtige Umsetzungsebene ist die *dritte*: Hier ziehen Menschen einerseits ein Scheitern ihrer Aktivitäten bewusst in Betracht, verfügen aber über die Fähigkeit, Schwierigkeiten oder Ängsten ins Auge zu sehen, mit Gelassenheit und Weitblick zu agieren und selbstgesteuert an das Ziel zu kommen oder aber das Ziel auf die persönlichen Ressourcen hin zu optimieren.
- Auf der *vierten Umsetzungsebene* sind Menschen damit beschäftigt, einen negativen Ausgang, den sie (un)bewusst befürchten, bisweilen hektisch zu vermeiden: Sie versuchen unter Aufbietung aller Kräfte, ihr Ziel zu erreichen – allerdings in einer angstbesetzten, nicht bewusstseinspflichtigen tunnelblick-artigen Art und Weise, mit der sie den speziellen Anforderungen der Situation nicht (mehr) gerecht werden können (z. B. durch situationsspezifische Flexibilität).
- Auf der *fünften Umsetzungsebene* dominiert das „passive Vermeiden“: Das, wovor sie auf der vierten Umsetzungsebene Angst gehabt haben, erfahren sie als Wirklichkeit gewordene Situation: dass sie z. B. ein bestimmtes Leistungsziel nicht erreichen können, lässt sie sich als hilflos erleben – ohne Hoffnung, selbstgesteuert aus dieser Lage herauszukommen.

Um die von einer Person bevorzugten Basismotive und die präferierten Umsetzungsebenen zu identifizieren, wurden die Lehrpersonen gebeten, den OMT zu bearbeiten, d. h. vier Fragen zu fünfzehn unterschiedlichen Bildern (jeweils bezogen auf eine bestimmte Person auf dem Bild, die von den ProbandInnen selber ausgewählt werden kann) so spontan wie möglich zu beantworten (vgl. ein Beispielbild in Abb. 1). Die Daten wurden theoriekonform codiert (samt einer Ermittlung der Interrater-Reliabilität; vgl. Kuhl & Scheffer, 2003).

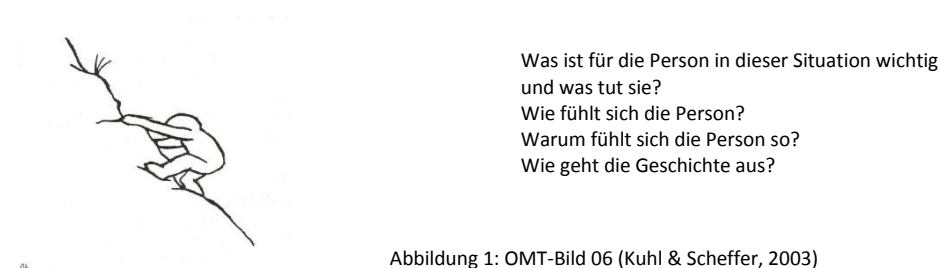


Abbildung 1: OMT-Bild 06 (Kuhl & Scheffer, 2003)

### 3. Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Einstellungen zur Hausaufgabenpraxis und impliziter Motivstruktur

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher möglicher Umsetzungsebenen kann nun darüber nachgedacht werden, welche Zusammenhänge zwischen einzelnen bevorzugten Umsetzungsebenen und bestimmten Einstellungen und Vorstellungen die individuelle Hausaufgabenpraxis betreffend angenommen werden können:

- a) Es erscheint plausibel, dass Lehrpersonen, die sehr stark intuitiv, unhinterfragt und selbstverständlich „aus sich heraus“ agieren und sich gleichzeitig wenig darum kümmern, wie bestimmte Maßnahmen bei ihren Schülerinnen und Schülern ankommen (vgl. Umsetzungsebene 1), eher annehmen, ihre Schülerinnen und Schüler würden die von ihnen gegebenen Hausaufgaben gerne erledigen sowie diese für sinnvoll und notwendig halten. Lehrpersonen hingegen, die ihren Selbstwert in beruflichen Situationen als gefährdet ansehen und die sich vielen beruflichen Anforderungen wenig oder nicht gewachsen fühlen, deren Stärke aber darin liegt, die Einstellungen und Haltungen ihrer Schülerinnen und Schüler realistisch einschätzen zu können, sollten demgemäß deutlich weniger zur Auffassung tendieren, ihre Schülerinnen und Schüler würden Hausaufgaben gerne machen, für sinnvoll halten und lieben.
- b) Es ist anzunehmen, dass es machtmotivierten Lehrpersonen – also solchen, denen es insbesondere wichtig ist, bei ihren Schülerinnen und Schülern ein bestimmtes Verhalten zu bewirken – in diesem Kontext wichtiger ist, dass Schülerinnen und Schüler ihre Vorgabe befolgen, Hausaufgaben alleine zu machen (und nicht in Kooperation mit anderen), als anderen, die nicht ein so deutliches Wirkungsmotiv im Hinblick auf andere aufweisen; solche Lehrpersonen sollte es demnach weniger kümmern, in welchen Sozialformen Hausübungen gemacht werden.
- c) Es ist des Weiteren plausibel anzunehmen, dass Lehrpersonen, die stärker leistungsmotiviert sind, individuelle Lernzuwächse bei ihren Schülerinnen und Schülern dadurch erzielen wollen, dass sie bei der Hausaufgabenerteilung stärker differenzieren als solche, bei denen dieser Leistungs-Zuwachs-Fokus nicht im Vordergrund steht.

d) Schließlich kann man begründeter Maßen vermuten, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen bestimmten Varianten der impliziten Motivstruktur und der Sorge, bei einer Radikalreform („Hausaufgaben abschaffen“) mit kräftigem Gegenwind rechnen zu müssen, dem man vielleicht nicht standhalten kann: Hier ist die Hypothese plausibel, dass, je mehr Lehrpersonen selbstgesteuert zu agieren fähig sind (Umsetzungsebene 3), sie sich desto eher zutrauen, Schwierigkeiten bei der Abschaffung von Hausaufgaben ins Auge zu blicken, mit diesen aber im Sinne des Generierens einer besseren Praxis konstruktiv umzugehen; es ist des Weiteren plausibel anzunehmen, dass Lehrpersonen, die eher negative Ausgänge vermeiden zu müssen glauben (Umsetzungsebene 4), diesbezügliche Sorgen im Hinblick auf Widerstand abwehren – also bestreiten, dass sie auf einen solchen Widerstand treffen würden, würden sie es wagen, für ihre Klassen Hausaufgaben abzuschaffen.

#### 4. Ergebnisse

Allgemein betrachtet zeigt sich aus den Ergebnissen des OMT, dass die befragten Lehrpersonen vorwiegend machtmotiviert sind, das Anschlussmotiv hingegen am geringsten vertreten ist; nach dem Machtmotiv rangieren bei den Lehrpersonen das Leistungs- und das Freiheitsmotiv in etwa gleich stark an zweiter Stelle. In Bezug auf die bevorzugten Umsetzungsebenen finden sich vorwiegend Antworten auf den Ebenen 4 (28.9%) und 5 (30.8%). Die dritte Ebene – die der selbstgesteuerten Umsetzung von einzelnen Motiven in schwierigen Situationen – ist bei den befragten Lehrpersonen am geringsten ausgeprägt (5%); neben den Ebenen 4 und 5 lassen sich bei den befragten Lehrpersonen am dritthäufigsten Einträge auf der Umsetzungsebene 2 (22,4%) bzw. schon seltener auf der Ebene 1 (12.9%) identifizieren.

Die Verteilung der Antworten der Lehrpersonen auf die einzelnen Umsetzungsebenen macht deutlich, dass die Überprüfung der im dritten Abschnitt dieses Beitrags aufgestellten Hypothesen nicht einfach ist – insbesondere deswegen, weil die Gruppe der Lehrpersonen, die selbstgesteuerte Motivumsetzungen aufweist, außerordentlich klein ist – und das noch dazu bei einer ohnehin schon kleinen Stichprobe.<sup>2</sup> Die nachfolgend referierten Ergebnisse

---

<sup>2</sup> Im Zuge der Datensammlung hat sich gezeigt, dass Lehrpersonen nur schwer in größerer Anzahl dafür gewonnen werden können, insbesondere die 15 Bilder des Operanten Multi-Motiv-Tests zu bearbeiten; aus



können also forschungsmäßig nicht im Sinne einer strengen Hypothesenprüfung verstanden werden; es handelt sich – zumal solche Forschungsfragen weder in der bisherigen motivationspsychologischen Forschung noch in der Unterrichtsforschung bearbeitet wurden – um einen Versuch, die pädagogische Praxis mit der Ebene der nicht bewusst zugänglichen Umsetzungsmuster in Verbindung zu bringen, diese Zusammenhänge plausibel zu argumentieren und an einem Datensatz darzustellen. Unter diesem Vorbehalt werden im Folgenden einige Hinweise auf die Ergebnisse zu den Hypothesenprüfungen berichtet.

Zur Hypothese (a):

Das Zusammenhangsmaß zwischen dem Umsetzungsmuster 1 und der Skala „Schülerinnen und Schüler sind Hausaufgaben gegenüber positiv eingestellt“ deutet darauf hin, dass Lehrpersonen, die stark intuitiv gesteuert und aus Lust an ihrem Beruf agieren, in stärkerem Ausmaß annehmen, ihre Schülerinnen und Schüler würden die gegebenen Hausaufgaben für sinnvoll halten und diese einfach gerne erledigen ( $r=.47^{**}$ ;  $p<.05$ ).

Zur Hypothese (b):

Für die Beantwortung der Frage, ob Lehrpersonen mit einem besonders ausgeprägten Machtmotiv eher darauf bestehen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben alleine erledigen, weil sie andernfalls z. B. die Ergebnisse für wertlos halten, sind zwei Hinweise aus den Zusammenhangsmaßen möglich: Einerseits ist ein Trend in dieser angenommenen Richtung zu konstatieren ( $r=.32$ ;  $p=.07$ ); andererseits findet sich in den Daten ein deutlicher Hinweis darauf, dass eine solche Praxis insbesondere von Lehrpersonen mit häufiger artikulierten Ohnmachtsgefühlen angegeben wird – d. h. von Lehrpersonen, bei denen das Machtmotiv ein bedeutsames ist, die dieses Bedürfnis aber auf der Ebene 5 umsetzen ( $r=.36^*$ ;  $p<.05$ ).

Zur Hypothese (c):

Für den Zusammenhang, Lehrpersonen mit einer Präferenz für das Leistungsmotiv würden weniger stark als andere dazu tendieren, keine differenzierten Hausaufgaben zu erteilen (und eine Variante für die ganze Klasse vorgeben), lässt sich lediglich ein Trend eruieren ( $r=-$

---

diesem Umstand erklärt sich die Tatsache, dass dieser Arbeit eine anfallende Stichprobe von  $N=23$  zugrunde liegt.

.29;  $p=.09$ ); das mag damit zusammenhängen, dass das Leistungsmotiv bei vielen Lehrpersonen nicht das dominante Motiv darstellt (vgl. dazu oben in der Einleitung zu 4.).

Zur Hypothese (d):

Die Vermutung, dass Lehrpersonen, die negative Ausgänge bestimmter Situationen unter allen Umständen zu vermeiden trachten (vgl. Umsetzungsebene 4), Ängste bezüglich Widerständen im Fall einer radikalen Reform der Hausaufgabenpraxis abwehren, kann mit Blick auf die Daten aufrecht erhalten werden ( $r=-.61^{**}$ ;  $p<.01$ ). Bei Lehrpersonen, die „passiv vermeidend“ agieren (vgl. Umsetzungsebene 5), kehrt sich dieser Zusammenhang um, wengleich nicht in der Stärke wie auf Umsetzungsebene 4: Hier gilt, dass Lehrpersonen, die stark lageorientiert (im Unterschied zu handlungsorientiert) motiviert sind, mit deutlichen Widerständen seitens der Schulleitung, bestimmter Kolleginnen und Kollegen oder seitens der Eltern rechnen ( $r=.34$ ;  $O=.06$ ).

## 5. Interpretation der Ergebnisse

Im gegenständlichen Beitrag wird nach der Plausibilität eines Zusammenhangs zwischen den handlungsleitenden Vorstellungen von Lehrpersonen zu ihrer Hausaufgabenpraxis und ihrer impliziten Motivstruktur gefragt. Obwohl es nur in beschränktem Ausmaß möglich war, die daraus generierten Prüfhypothesen zu testen, da die Lehrpersonen der ursprünglichen Stichprobe nur zu einem geringen Teil bereit waren, den OMT zu bearbeiten, lassen sich aus den Ergebnissen doch Hinweise gewinnen, dass es aussichtsreich ist, weitere Forschungsarbeiten mit größeren Stichproben zu realisieren:

- Das Ergebnis, dass Lehrpersonen eher machtmotiviert sind, dieses Motiv aber vorzugsweise kontrollierend-zielfixiert (vgl. Umsetzungsebene 4) umsetzen bzw. sich in einer ohnmächtigen Position fühlen (Umsetzungsebene 5), deutet darauf hin, dass in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen dringend darüber nachgedacht werden sollte, wie Lehrpersonen (und bereits Lehramtsstudierende) dahingehend gefördert werden können, ihr Bedürfnis, bei anderen Menschen (sprich: bei Schülerinnen und Schülern) etwas zu bewirken, stärker positiv gestimmt zu

realisieren (im Sinne der Umsetzungsebene 2, etwa dahingehend, andere aufgabenbezogen zu unterstützen).

- Im Anschluss an die Debatte um den Erziehungsauftrag der Schule bzw. um die Förderung überfachlicher Kompetenzen im Unterricht ist der vorliegende Befund zur Motivstruktur von Lehrpersonen insofern beachtenswert, als die mit dem Erziehungsziel Autonomie zusammenhängende Umsetzungsebene 3 generell als Orientierungspunkt für Erziehungsziele in der Schule bezeichnet werden kann: Lehrpersonen sollen Schülerinnen und Schüler (im Kontext des Unterrichts und darüber hinaus) im Hinblick auf deren Selbststeuerungsfähigkeiten fördern; das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler unterstützt werden, die Konfrontation mit Schwierigkeiten in fachlichen genauso wie sozialen Lernprozessen nicht zu scheuen, sondern konstruktiv anzugehen, weil eine konstruktive Bewältigung dieser Schwierigkeiten (so denn eine solche Art der Bewältigung stimuliert werden kann) den größten Lernfortschritt und Erfahrungszuwachs bedeutet, den ein Mensch gewinnen kann. Freilich ist es im Sinn einer Voraussetzung dazu notwendig, Lehramtsstudierende und Lehrpersonen in ihrer eigenen Selbststeuerungskompetenz zu fördern, da sonst die pädagogische Arbeit in dieser Richtung der persönlichen Grundlage entbehrt.<sup>3</sup>
- Es war das Ziel dieses Beitrags, darüber nachzudenken, wie handlungsleitende Einstellungen von Lehrpersonen rekonstruiert werden und mit Elementen der tagtäglichen Berufsroutine in Verbindung gebracht werden können. Am Beispiel der Berufsroutine „Hausaufgabenerteilung“, die als über entsprechende Vorstellungen gesteuert anzunehmen ist, wurde gezeigt, was dafür spricht, den Weg über die impliziten Motivstrukturen der Lehrpersonen als gangbaren und aussagekräftigen anzudeuten; freilich sind die Ergebnisse, denen zufolge bestimmte Phänomene, die auf den ersten Blick als exotisch oder widersprüchlich erscheinen mögen (z. B. „Schülerinnen und Schüler lieben Hausaufgaben, halten sie für sinnvoll und machen diese gerne“), aufgrund der kleinen Stichprobe kein statistisch repräsentativer Nachweis im strengen Sinn des Wortes; plausible Zusammenhänge zwischen einzelnen Umsetzungsebenen und Praxiseinstellungen haben aber in vielen Fällen

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu die im Herbst 2012 begonnene Initiative „Förderung von Selbststeuerungskompetenzen bei Lehr- und Leitungspersonen sowie bei Eltern“; vgl. die im Aufbau befindliche website [www.selbststeuernlernen.net](http://www.selbststeuernlernen.net); (Zugriff vom 11.12.2012).

Entsprechungen im Datenmaterial, was als eine Ermutigung für weitere Arbeiten in dieser Forschungsrichtung angesehen werden kann.

- Der „Logik“ des Beitrags entsprechend stellt sich abschließend die Frage nach Konsequenzen und praktischen Möglichkeiten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Leitungspersonen an Schulen. Erste Überlegungen, die vom Erstautor dazu vor dem Hintergrund der PSI-Theorie nach J. Kuhl (2001) angestellt wurden, gehen in die Richtung, intensiver über Möglichkeiten und Programme der Förderung von Selbststeuerungsfähigkeiten nachzudenken und dazu erstellte Konzepte empirisch zu erproben. Erst dann wird die spannende Frage geklärt werden können, ob „selbststeuerungskompetente(re)“ Lehrpersonen aufgrund einer veränderten persönlichen Haltung nicht in vielen Berufsroutinen (Hausaufgaben, Lerncoaching, Interaktionsverhalten, Leistungsbeurteilung, erzieherische Tätigkeiten) gleichsam „von selbst“ (in einem positiven Sinn) anders agieren als vorher (vgl. Storch & Kuhl, 2012).

Mag. Dr. Franz HOFMANN, geboren 1961, ist ao. Universitätsprofessor an den Fachbereichen Erziehungswissenschaft und LehrerInnenbildung der Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte im Bereich der Unterrichtsforschung, der Lehrer/innenbildung und der Schulentwicklung. Publikationen zu Fragen der Unterrichtsqualität, der Lehrer/innenbildung, der Bildungsstandards sowie zu forschungsmethodischen Fragen.

Veronika Vötterl MA, geboren 1984, studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg. Absolvierung des Universitätslehrgangs Psychotherapeutisches Propädeutikum an der Universität Salzburg. Diverse Tätigkeiten und Praktika in der Kindertagesbetreuung.

## Verwendete Literatur

- Alsleben, P. (2008). *Das Bedürfnis nach Freiheit: Selbst-Integration als viertes Basismotiv*. Saarbrücken: VDM Verl. Dr. Müller (Univ., Diplomarbeit--Osnabrück, 2007).
- Dann, H.-D. (2008). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 2. Aufl. (S. 79–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groebe, N. & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Muck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. 1. Aufl. (S. 151–165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Hascher, T. & Hofmann, F. (2008). Kompetenzbereich Hausaufgaben. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 143–164). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Hofmann, F. (2011). Hausaufgaben aus der Sicht von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern. *Die Deutsche Schule*, 103 (3), 219-234.
- Kuhl, J. & Scheffer, D. (2003). *Auswertungsmanual für den Operanten Motiv-Test*. : Universität Osnabrück.
- Kuhl, J., Scheffer, D. & Eichstaedt, J. (2003). Der Operante Motiv-Test (OMT): Ein neuer Ansatz zur Messung impliziter Motive. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (Tests und Trends, S. 129–149). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (2009). *Manual für die Trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik TOP* (1., Aufl.). Münster Westf: sonderpunkt Verlag.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, 277-294.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2012). *Die Kraft aus dem Selbst: Sieben PsychoGyms für jeden Tag* (1. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 157-174.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227-241. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-38318>.